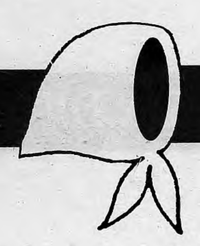


Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo

Presentación

La Universidad de las Madres es, para ella, también su casa. Nos reconforta contar con su presencia por varios motivos. Es una mujer muy inteligente, y que coherentemente, incluso en épocas duras de nuestro país, no se calló cuando muchos se callaban. Ha tenido una trayectoria pública en defensa de los derechos humanos y es una persona de rigor intelectual. Tiene la dicha, el honor, de haber sido la compañera en la vida privada y en el trabajo de uno de los maestros más importantes que haya dado nuestro país: Enrique Pichon Rivière. Ana es uno de los referentes de la psicología social, de la Argentina y de América latina. Ha profundizado ideas de Pichon; pero también ha elaborado conceptos que son suyos, y que todos los que estamos ligados al campo de la psicología social hemos estudiado e incorporado a nuestro conocimiento. Le debemos mucho a Ana. El hecho de que ustedes, compañeros estudiantes de esta Universidad, estén hoy aquí para escucharla, es un estímulo para que sigan con el trabajo, para no bajar los brazos y, como diría Pichon, un estímulo para seguir planificando nuestra esperanza.

Vicente Zito Lema



ANA PAMPLIEGA DE QUIROGA

"El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière"

Intervención de Ana Quiroga

Es conmovedor para mí estar en la casa de las Madres que simbolizan un particular aprendizaje social. Aprendizaje que nació de un terrible dolor y que ha dejado en la sociedad una enseñanza inolvidable. Enseñanza que se expresó primero en su presencia silenciosa y luego en su palabra.

Que se expresó sobre todo en la búsqueda de justicia, el rechazo a la mentira, a la naturalización de la muerte, oponiendo la valentía de la búsqueda, la necesidad imperiosa de esclarecimiento al horror impensable de la desaparición, desafiando el mandato de sumisión y silencio, en una definitiva afirmación del derecho a la vida y la verdad.

Ellas aprendieron y desde y a través de su aprendizaje enseñaron. Eso hace pertinente este ámbito para trabajar sobre la obra de dos maestros, que también aprendieron y enseñaron, luchando –cada uno desde su lugar– por ese derecho a la vida, la verdad, el proyecto y la esperanza. Me refiero a Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière.

Expondré algunos puntos de articulación que encontré entre estos pensadores, quienes no pudieron trabajar juntos, no se conocieron. No lo creo casual, ya que la fragmentación es, históricamente, instrumento de opresión en América latina. En algún momento, Freire me dijo: "Leí a Pichon y pensé: `este hombre me ha copiado', pero analizando fechas me di cuenta de que yo había pensado lo mismo en otro tiempo y espacio, sin conocernos". Ese desconocimiento es emergente de una realidad; pero la convergencia nos habla de interrogantes que esa realidad presentaba y del desarrollo de una posibilidad de análisis y de una disciplina. La concepción del aprender y del proceso de conocimiento es uno de los puntos de encuentro de estos pensadores. El aprender es entendido por ambos como una relación dialéctica, de mutua transformación entre el hombre y el mundo.

Pichon define al aprendizaje como: apropiación instrumental –por el conocimiento– de la realidad, para transformarla. La apropiación significa una forma de relación entre lo que se conoce como realidad objetiva y lo subjetivo. La relación entre subjetividad y realidad objetiva –aquella que existe con independencia de cualquier conciencia cognoscente– está nuevamente en debate en las teorías epistemológicas y concepciones del conocimiento, como lo ha estado a lo largo de milenios en el pensamiento filosófico occidental. La posición de Pichon, fundada en la dialéctica materialista, está distante y en polémica con el constructivismo hoy hegemónico, particularmente en los ámbitos académicos y educativos.

El sujeto, desde la teoría pichoniana, es actor, protagonista de la historia, pero no "construye" la realidad. Elabora, sí, una visión de esa realidad. Es sujeto activo, cognoscente en tanto aprehende rasgos de esta complejidad que es lo real.

Planteo el tema por la vigencia del debate y porque Freire coincide en sostener la existencia del conocimiento objetivo. Ambos autores convergen en ubicar como eje del proceso de conocimiento la praxis, los procesos de transformación, a la vez que adjudican a ese conocimiento una direccionalidad.

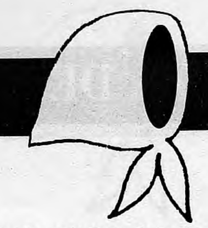
Otro punto de encuentro es la concepción del aprender como unidad de contrarios. Enseñar y aprender son visualizados como aspectos de un movimiento que constituye una unidad. A este acontecer contradictorio y a la vez unitario, Pichon lo llamó "enseñaje". Los dos autores concuerdan en que en el rol del que enseña y el del que aprende no son estáticos, sino alternantes. Son funciones que circulan en un vínculo. Esto habla de una concepción de la validez de los distintos tipos de conocimiento, e implica una redefinición del enseñar y el aprender. Porque: enseñar no es sólo –aunque también eso es enseñar– transmitir un saber. Hay un consenso en ambos pensadores en que todos poseemos saberes valiosos y que todos podemos transmitir conocimientos, compartir –como diría Paulo– nuestra "lectura del mundo", aportar nuestra "lectura de la realidad" –como diría Pichon–.

-Todos contamos con un marco referencial que condensa saberes. Así como, también, esas lecturas contienen los no saberes, los puntos de confusión; lo cual no es negativo, ya que la confusión es un momento frecuente y quizás inevitable en el proceso de conocimiento. En el conocer se supera la confusión.

Estas concepciones redefinen la idea de enseñar, lo que ya no se reduce a comunicar saberes, de los que todos somos poseedores y portadores. Enseñar adquiere otras significaciones y formas: es impulsar la reflexión, promover el interrogante, el pensamiento. Y en una relación de aprendizaje, ¿quién promueve el pensamiento, el interrogarse? El alumno, quien desde la pregunta, la duda, aun la dificultad, moviliza el aprendizaje del docente –si éste es sensible al acontecer de la persona que tiene delante–. Por eso es fundamental el trabajo del vínculo en el aprendizaje. En *Pedagogía de la pregunta*, Paulo lo expone claramente. La vincularidad, la comunicación, está presente básicamente en ese texto, aunque es tratada en toda su obra.

¿Y cómo sería en Pichon? El habla del emergente, refiriéndose a la cualidad nueva que surge en un campo de indagación y le da forma.

¿Qué es un emergente en el proceso de aprendizaje? Según Pichon-Rivière es un signo de ese proceso, indicador de los movimientos, las alternativas y cambios cuali-



“El universo compartido de Paulo

ANA PAMPLIEGA

tativos en ese acontecer. La pregunta es un emergente o signo, como lo son la duda, el error, la confusión, la elaboración conceptual o el descubrimiento.

Pichon –que llega a la pedagogía desde el análisis psicológico– trabaja otra situación: la que caracteriza como “obstáculo”, el que consiste en una dificultad de origen emocional en la relación del sujetoobjeto de conocimiento.

Para mayor comprensión de este concepto pensemos en una excesiva cercanía, en la que la persona se confunde con lo que está investigando. O con la excesiva distancia, cuando el sujeto no puede establecer relación con dicho objeto. La fragmentación, la unilateralidad, lo que se da cuando se ve sólo un aspecto o no se puede percibir o vincularse con el objeto más integradamente, en sus distintos rasgos. Estas formas de relación serían expresiones de obstáculos en el aprendizaje.

La concepción de obstáculo, en Pichon, abarca la multiplicidad de aspectos subjetivos: esa perturbación en la relación sujeto-objeto o campo de conocimiento, una vez configurado, se expresa tanto en la dimensión intelectual, como el hacer, y lo emocional y sus interrelaciones.

En caso de emerger un obstáculo, abarcaría los distintos rasgos que hacen a la actitud de aprender.

Si bien hemos ejemplificado la idea de emergente con el fenómeno del obstáculo, el concepto de emergente es más abarcativo que el de obstáculo. Como signo de un proceso, el emergente implica un significante y un significado, y diríamos que el significante –en este caso un hecho observable– remite a un acontecer más complejo, que debe ser indagado. Lo emergente nos “dice” de esa relación, de ese posicionamiento del sujeto en el campo del conocimiento.

En la concepción de Freire, como en la de Pichon, se conceptualiza, y se trabaja la dialéctica entre educador y educando. Se trata de un interjuego, en el que hay diferencia y a veces oposición. Insisto en el término “dialéctica” porque uno no puede ser pensado ni existir sin el otro; y por el carácter dialéctico de esa relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender.

Otro punto de convergencia entre ambos maestros es la jerarquización de lo que podemos llamar el “aprendizaje vital”, aquello que configura la lectura del mundo –en Freire–, o los marcos referenciales que operan en la concepción de la cotidianidad, desde Pichon. Lo cotidiano adquiere un lugar central en términos de objeto de conocimiento. Freire, en función de la tarea alfabetizadora, parte de la cotidianidad de ese sujeto que será el que logrará el poder de ponerle escritura a esa lectura que hace desde sus primeros momentos de vida.

Definimos como cotidianidad, desde la psicología social, una multiplicidad heterogénea de hechos que configuran nuestra experiencia, nuestros escenarios vitales. Hechos casi banales, considerados obvios y desdeñados como objetos de conocimiento. Pero esa multiplicidad encierra algo fundamental: lo que llamamos cotidianidad, aquello que aparece como natural, es la forma de nuestra relación inmediata, con un orden sociohistórico que constituye nuestras condiciones concretas de existencia.

En ese orden cumplen su destino social nuestras necesidades. Destino de gratificación o de frustración. Estamos hablando de poder, de necesidades, de destino social, hacemos referencia al conocimiento de nuestro ser-en-el-mundo y del ser del mundo para nosotros. De allí que lo cotidiano nada tiene de banal ni de obvio, como nada tiene de natural ni de a-histórico. Es un campo ineludible de conocimiento. Ese análisis de la cotidianidad, de las condiciones concretas de existencia, es uno de los rasgos de identidad de la psicología social planteada por Pichon Rivière. Esta se inscribe así en la corriente de pensamiento denominada crítica de la cotidianidad, de la que participan distintas ciencias sociales.

¿Qué implica el carácter crítico de este pensamiento? La idea de crítica está presente tanto en la obra de Pichon como en la de Paulo y es fundante en ambas elaboraciones.

Se define crítica como análisis objetivo, desmitificador. La idea de conciencia crítica recorre ambos marcos conceptuales, en la que es pensada como una forma de la relación sujeto-mundo. Consiste en una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en esa realidad.

Trabajamos con Pichon el concepto de conciencia crítica en la década del 70, enlazándolo con el criterio de salud mental. La entendimos como una forma de conocimiento, como develamiento. No se trata de una revelación sino de una investigación y devela en el sentido que permite levantar el velo que enmascara situaciones que tienen que ser encubiertas o distorsionadas para ser toleradas. Esto se da tanto en el plano de lo social como de lo individual. Frecuentemente mistificamos hechos en nuestra vida personal, en nuestros vínculos, ya que no los aceptamos en su realidad. La neurosis es ejemplo de tal enmascaramiento.

El desarrollo de una conciencia crítica en el plano de las relaciones sociales, requiere, desde el aprendizaje, la capacidad de análisis de las representaciones sociales. Se trata de no ser portadores acríticos, sin interrogantes, de las representaciones colectivas. Implica analizar la relación entre representación dominante de los hechos –la de la ideología dominante– y los hechos mismos. Nos reencontramos con la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, cuestión central del conocimiento, reviviendo la polémica milenaria acerca de la posibilidad de conocer una realidad que nos sea exterior. Esta cuestión subyace siempre al proceso de aprendizaje, orientando sus modalidades. ¿Cómo indagar críticamente las representaciones sociales dominantes y su relación con los hechos? Tomemos un ejemplo de nuestra cotidianidad: hoy emerge ante las condiciones concretas que marcan nuestra existencia, sentimientos intensos de frustración y malestar. Estas vivencias, relacionables con una situación objetiva de precarización de la vida social, sume a grandes sectores de la población en la incertidumbre y la ausencia de proyecto, cuando no en el hambre y la desesperación. Esta reacción ante una crisis inédita se define, desde los despachos oficiales y medios de comunicación, como “mal humor”. Tales distorsiones plantean, como rasgo de una tarea crítica, la elaboración de un pensamiento que analice las representaciones sociales, sus contenidos y operación en la subjetividad, y su manipulación desde lugares de poder.

El “mal humor” evoca intolerancia, arbitraria hostilidad. La frustración ante hechos concretos es sutilmente ocultado en sus causas, que dejan de ser exploradas y enunciadas.

Desde un análisis psicológico, lo denominado encubridoramente mal humor, surge del registro de sufrimiento, nace de ataques y pérdidas vividas o temidas, ante los que el sujeto se siente inerme. El supuesto mal humor es malestar al que subyace la tristeza, la depresión.

Cuando Freire o Pichon hablan de conciencia crítica, plantean una lectura de la realidad, que tenga la potencia analítica que permita al sujeto correr el velo de ciertos discursos, tendientes a instalar en lo colectivo y en la subjetividad supuestas representaciones, que en tanto ficción, nos alejan del conocimiento.

Si enlazamos lo que hemos definido como análisis de la cotidianidad, con el concepto de conciencia crítica, se hace manifiesto por qué estos autores jerarquizan el saber vital, y el desarrollo de la capacidad analítica, crítica, centrada en lo aparentemente más obvio. Ambos conocían el secreto que encierra lo cotidiano; esa profundidad sin misterio de la que hablara H. Lefebvre.

La conciencia crítica no consiste sólo en un conocimiento de la realidad social, en una desmitificación ideológica. Esta conciencia debe abarcar también nuestras relaciones interpersonales y distintos aspectos de nosotros mismos. Es por ello que lo enlazamos a la concepción de salud mental.

La idea de la esencia dialogal, interaccional, del aprender, articula a Freire y Pichon. Este diálogo tiene como organizador y eje central al objeto de conocimiento. En el dialogar se da un encuentro múltiple: el de los dialogantes, quienes están aprendiendo, y la realidad. Diálogo que se entabla desde distintas prácticas y lecturas del mundo. La propuesta de aprendizaje requiere que interaccionen entre sí y con el sector de lo real que pretenden conocer.

> *“La profundización de la crisis social tiene un efecto contradictorio: muchos se aíslan en su propio universo, pero a la vez crecen movimientos de agrupación y encuentros, en la medida en que se descubren necesidades comunes.”*

Por esa práctica del diálogo, sostenida en una concepción del hombre, del conocimiento y del poder, se ha hablado de Pichon como “maestro socrático”. Ese diálogo iniciado en su tarea terapéutica –ya que el método clínico es dialogal– fue desarrollado y potenciado en el plano del aprendizaje. Esta caracterización de Pichon hace referencia al modelo de enseñanza de Sócrates: dialogar con el discípulo, y hacer emerger los conocimientos que el sujeto ignora que posee.

Pichon era un maestro socrático, como lo era Freire, en el sentido de promover el desarrollo del sujeto que aprende. Sosteniéndolo en su crecimiento y acompañando su búsqueda de saber. Según relata Platón la mayéutica de Sócrates, su “hacer parir el saber”, se sustentaría en un supuesto filosófico: el alma ha contemplado, en una vida anterior, el mundo de las esencias, del que nuestra realidad terrena no es sino reflejo. El conocer sería rememorar, reencontrar ideas previamente conocidas. Esta concepción se inscribe en el idealismo filosófico.

Por el contrario, en el caso de este diálogo que intercambia saberes, podríamos decir que nacen de la práctica que esos sujetos hayan tenido en su vida, del procesamiento de sus experiencias. Esto es, filosóficamente, materialismo.

Ese pensamiento materialista, expresado en el aprender, es compartido por Freire y Pichon Rivière. Desde la metáfora del aprendizaje como un parir conocimientos, podemos afirmar que el grupo es un instrumento “paridor” por excelencia, instrumento de alumbramiento. Lo es en tanto sostén de búsquedas y reflexiones, así como de dudas e incertidumbres. Aprender implica casi siempre algún nivel de crisis subjetiva. Cuando se ha logrado un grado de saber, tenemos las ideas más o menos estructuradas alrededor de ese tema. Pero el aprendizaje es un juego de equilibrios y desequilibrios en el que lo nuevo, lo no conocido se manifiesta. Esto tiene efectos: lo nuevo impacta en la organización previa, generando cierto grado de desestructuración y la consecuente necesidad de reorganizarse. Por esto caracterizamos al aprendizaje como una minicrisis, acontecer esperable del proceso.

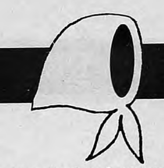
Las crisis –sucesos tan temidos– son algo normal en la vida humana. En tanto sujetos históricos, en movimiento y cambio, somos sujetos de crisis. Lo que puede modificarse son las dimensiones y características de las crisis, las formas de transitarlas y sus modalidades de resolución. En cuanto a esta concepción del aprendizaje como crisis, insistimos en afirmar que el grupo alberga esa posibilidad del impacto de lo desconocido en lo conocido y la reorganización que implica. Aprender es conmoción y requiere modificación subjetiva.

El sostén recíproco es una de las funciones del grupo. El carácter de apoyatura que los grupos desempeñan en relación con los sujetos, nos permite caracterizarlos como herederos de la llamada “función materna”. Como estructuras relacionales de procesamiento y elaboración permiten el acceso al pensamiento. Este es uno de los aspectos que hacen a un grupo paridor del aprendizaje. También es alumbrador de saberes e instrumento decreación, porque en un grupo hay, necesariamente, diversidad de miradas. Tal diversidad es lo que produce la desestructuración y la recreación del objeto de conocimiento, del objeto de tarea. Este hecho es fundamento potencial de ese diálogo amplificado y sustentado en la práctica, en el co-pensar. En el diálogo circula el saber, se alterna la función de enseñar y la de aprender. Esta potencialidad del grupo, requiere hoy un trabajar y un trabajarse respecto de la diversidad.

Señalamos la necesidad de trabajarse respecto de la diversidad y su aceptación, porque hoy, desde las representaciones sociales –y por la hegemonía del mercado y sus leyes como institución social– se redefine el registro del otro, el que aparece muchas veces como rival a excluir o destruir. Esta precarización de la vida como rasgo del orden social produce alteraciones en los procesos de identificación, vivencias de vulnerabilidad y fragilización, de estar a merced de los acontecimientos. Se intensifica en los vínculos la dificultad para aceptar las diferencias, vividas como amenaza.

Esta situación, que desafía a los grupalistas, exige trabajo sobre las identificaciones, sobre una posibilidad de fortalecimiento del yo, de modo que los sujetos puedan reconocerse como semejantes y a la vez diferentes.

La profundización de la crisis social tiene en este sentido un efecto contradictorio: muchos se aíslan en su propio universo, pero a la vez crecen nuevamente movimientos de agrupación, identificaciones y encuentros, en la medida en que se descubren necesidades comunes. Este es un elemento central en las luchas sociales que hoy recorren nuestro país y que



“El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière”

ANA PAMPLIEGA DE QUIROGA

tativos en ese acontecer. La pregunta es un emergente o signo, como lo son la duda, el error, la confusión, la elaboración conceptual o el descubrimiento.

Pichon –que llega a la pedagogía desde el análisis psicológico– trabaja otra situación: la que caracteriza como “obstáculo”, el que consiste en una dificultad de origen emocional en la relación del sujetoobjeto de conocimiento.

Para mayor comprensión de este concepto pensemos en una excesiva cercanía, en la que la persona se confunde con lo que está investigando. O con la excesiva distancia, cuando el sujeto no puede establecer relación con dicho objeto. La fragmentación, la unilateralidad, lo que se da cuando se ve sólo un aspecto o no se puede percibir o vincularse con el objeto más integradamente, en sus distintos rasgos. Estas formas de relación serían expresiones de obstáculos en el aprendizaje.

La concepción de obstáculo, en Pichon, abarca la multiplicidad de aspectos subjetivos: esa perturbación en la relación sujeto-objeto o campo de conocimiento, una vez configurado, se expresa tanto en la dimensión intelectual, como el hacer, y lo emocional y sus interrelaciones.

En caso de emerger un obstáculo, abarcaría los distintos rasgos que hacen a la actitud de aprender.

Si bien hemos ejemplificado la idea de emergente con el fenómeno del obstáculo, el concepto de emergente es más abarcativo que el de obstáculo. Como signo de un proceso, el emergente implica un significante y un significado, y diríamos que el significante –en este caso un hecho observable– remite a un acontecer más complejo, que debe ser indagado. Lo emergente nos “dice” de esa relación, de ese posicionamiento del sujeto en el campo del conocimiento.

En la concepción de Freire, como en la de Pichon, se conceptualiza, y se trabaja la dialéctica entre educador y educando. Se trata de un interjuego, en el que hay diferencia y a veces oposición. Insisto en el término “dialéctica” porque uno no puede ser pensado ni existir sin el otro; y por el carácter dialéctico de esa relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender.

Otro punto de convergencia entre ambos maestros es la jerarquización de lo que podemos llamar el “aprendizaje vital”, aquello que configura la lectura del mundo –en Freire–, o los marcos referenciales que operan en la concepción de la cotidianidad, desde Pichon. Lo cotidiano adquiere un lugar central en términos de objeto de conocimiento. Freire, en función de la tarea alfabetizadora, parte de la cotidianidad de ese sujeto que será el que logrará el poder de ponerle escritura a esa lectura que hace desde sus primeros momentos de vida.

Definimos como cotidianidad, desde la psicología social, una multiplicidad heterogénea de hechos que configuran nuestra experiencia, nuestros escenarios vitales. Hechos casi banales, considerados obvios y desdeñados como objetos de conocimiento. Pero esa multiplicidad encierra algo fundamental: lo que llamamos cotidianidad, aquello que aparece como natural, es la forma de nuestra relación inmediata, con un orden sociohistórico que constituye nuestras condiciones concretas de existencia.

En ese orden cumplen su destino social nuestras necesidades. Destino de gratificación o de frustración. Estamos hablando de poder, de necesidades, de destino social, hacemos referencia al conocimiento de nuestro ser-en-el-mundo y del ser del mundo para nosotros. De allí que lo cotidiano nada tiene de banal ni de obvio, como nada tiene de natural ni de a-histórico. Es un campo ineludible de conocimiento. Ese análisis de la cotidianidad, de las condiciones concretas de existencia, es uno de los rasgos de identidad de la psicología social planteada por Pichon Rivière. Esta se inscribe así en la corriente de pensamiento denominada crítica de la cotidianidad, de la que participan distintas ciencias sociales.

¿Qué implica el carácter crítico de este pensamiento? La idea de crítica está presente tanto en la obra de Pichon como en la de Paulo y es fundante en ambas elaboraciones.

Se define crítica como análisis objetivo, desmitificador. La idea de conciencia crítica recorre ambos marcos conceptuales, en la que es pensada como una forma de la relación sujeto-mundo. Consiste en una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en esa realidad.

Trabajamos con Pichon el concepto de conciencia crítica en la década del 70, enlazándolo con el criterio de salud mental. La entendimos como una forma de conocimiento, como develamiento. No se trata de una revelación sino de una investigación y devela en el sentido que permite levantar el velo que enmascara situaciones que tienen que ser encubiertas o distorsionadas para ser toleradas. Esto se da tanto en el plano de lo social como de lo individual. Frecuentemente mistificamos hechos en nuestra vida personal, en nuestros vínculos, ya que no los aceptamos en su realidad. La neurosis es ejemplo de tal enmascaramiento.

El desarrollo de una conciencia crítica en el plano de las relaciones sociales, requiere, desde el aprendizaje, la capacidad de análisis de las representaciones sociales. Se trata de no ser portadores acríticos, sin interrogantes, de las representaciones colectivas. Implica analizar la relación entre representación dominante de los hechos –la de la ideología dominante– y los hechos mismos. Nos reencontramos con la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, cuestión central del conocimiento, reviviendo la polémica milenaria acerca de la posibilidad de conocer una realidad que nos sea exterior. Esta cuestión subyace siempre al proceso de aprendizaje, orientando sus modalidades. ¿Cómo indagar críticamente las representaciones sociales dominantes y su relación con los hechos? Tomemos un ejemplo de nuestra cotidianidad: hoy emerge ante las condiciones concretas que marcan nuestra existencia, sentimientos intensos de frustración y malestar. Estas vivencias, relacionables con una situación objetiva de precarización de la vida social, sume a grandes sectores de la población en la incertidumbre y la ausencia de proyecto, cuando no en el hambre y la desesperación. Esta reacción ante una crisis inédita se define, desde los despachos oficiales y medios de comunicación, como “mal humor”. Tales distorsiones plantean, como rasgo de una tarea crítica, la elaboración de un pensamiento que analice las representaciones sociales, sus contenidos y operación en la subjetividad, y su manipulación desde lugares de poder.

El “mal humor” evoca intolerancia, arbitraria hostilidad. La frustración ante hechos concretos es sutilmente ocultado en sus causas, que dejan de ser exploradas y enunciadas.

Desde un análisis psicológico, lo denominado encubridoramente mal humor, surge del registro de sufrimiento, nace de ataques y pérdidas vividas o temidas, ante los que el sujeto se siente inerme. El supuesto mal humor es malestar al que subyace la tristeza, la depresión.

Cuando Freire o Pichon hablan de conciencia crítica, plantean una lectura de la realidad, que tenga la potencia analítica que permita al sujeto correr el velo de ciertos discursos, tendientes a instalar en lo colectivo y en la subjetividad supuestas representaciones, que en tanto ficción, nos alejan del conocimiento.

Si enlazamos lo que hemos definido como análisis de la cotidianidad, con el concepto de conciencia crítica, se hace manifiesto por qué estos autores jerarquizan el saber vital, y el desarrollo de la capacidad analítica, crítica, centrada en lo aparentemente más obvio. Ambos conocían el secreto que encierra lo cotidiano; esa profundidad sin misterio de la que hablara H. Lefebvre.

La conciencia crítica no consiste sólo en un conocimiento de la realidad social, en una desmitificación ideológica. Esta conciencia debe abarcar también nuestras relaciones interpersonales y distintos aspectos de nosotros mismos. Es por ello que lo enlazamos a la concepción de salud mental.

La idea de la esencia dialogal, interaccional, del aprender, articula a Freire y Pichon. Este diálogo tiene como organizador y eje central al objeto de conocimiento. En el dialogar se da un encuentro múltiple: el de los dialogantes, quienes están aprendiendo, y la realidad. Diálogo que se entabla desde distintas prácticas y lecturas del mundo. La propuesta de aprendizaje requiere que interaccionen entre sí y con el sector de lo real que pretenden conocer.

> *“La profundización de la crisis social tiene un efecto contradictorio: muchos se aíslan en su propio universo, pero a la vez crecen movimientos de agrupación y encuentros, en la medida en que se descubren necesidades comunes.”*

Por esa práctica del diálogo, sostenida en una concepción del hombre, del conocimiento y del poder, se ha hablado de Pichon como “maestro socrático”. Ese diálogo iniciado en su tarea terapéutica –ya que el método clínico es dialogal– fue desarrollado y potenciado en el plano del aprendizaje. Esta caracterización de Pichon hace referencia al modelo de enseñanza de Sócrates: dialogar con el discípulo, y hacer emerger los conocimientos que el sujeto ignora que posee.

Pichon era un maestro socrático, como lo era Freire, en el sentido de promover el desarrollo del sujeto que aprende. Sosteniéndolo en su crecimiento y acompañando su búsqueda de saber. Según relata Platón la mayéutica de Sócrates, su “hacer parir el saber”, se sustentaría en un supuesto filosófico: el alma ha contemplado, en una vida anterior, el mundo de las esencias, del que nuestra realidad terrena no es sino reflejo. El conocer sería rememorar, reencontrar ideas previamente conocidas. Esta concepción se inscribe en el idealismo filosófico.

Por el contrario, en el caso de este diálogo que intercambia saberes, podríamos decir que nacen de la práctica que esos sujetos hayan tenido en su vida, del procesamiento de sus experiencias. Esto es, filosóficamente, materialismo.

Ese pensamiento materialista, expresado en el aprender, es compartido por Freire y Pichon Rivière. Desde la metáfora del aprendizaje como un parir conocimientos, podemos afirmar que el grupo es un instrumento “parídor” por excelencia, instrumento de alumbramiento. Lo es en tanto sostén de búsquedas y reflexiones, así como de dudas e incertidumbres. Aprender implica casi siempre algún nivel de crisis subjetiva. Cuando se ha logrado un grado de saber, tenemos las ideas más o menos estructuradas alrededor de ese tema. Pero el aprendizaje es un juego de equilibrios y desequilibrios en el que lo nuevo, lo no conocido se manifiesta. Esto tiene efectos: lo nuevo impacta en la organización previa, generando cierto grado de desestructuración y la consecuente necesidad de reorganizarse. Por esto caracterizamos al aprendizaje como una minicrisis, acontecer esperable del proceso.

Las crisis –sucesos tan temidos– son algo normal en la vida humana. En tanto sujetos históricos, en movimiento y cambio, somos sujetos de crisis. Lo que puede modificarse son las dimensiones y características de las crisis, las formas de transitarlas y sus modalidades de resolución. En cuanto a esta concepción del aprendizaje como crisis, insistimos en afirmar que el grupo alberga esa posibilidad del impacto de lo desconocido en lo conocido y la reorganización que implica. Aprender es conmoción y requiere modificación subjetiva.

El sostén recíproco es una de las funciones del grupo. El carácter de apoyatura que los grupos desempeñan en relación con los sujetos, nos permite caracterizarlos como herederos de la llamada “función materna”. Como estructuras relacionales de procesamiento y elaboración permiten el acceso al pensamiento. Este es uno de los aspectos que hacen a un grupo paridor del aprendizaje. También es alumbrador de saberes e instrumento decreación, porque en un grupo hay, necesariamente, diversidad de miradas. Tal diversidad es lo que produce la desestructuración y la recreación del objeto de conocimiento, del objeto de tarea. Este hecho es fundamento potencial de ese diálogo amplificado y sustentado en la práctica, en el co-pensar. En el diálogo circula el saber, se alterna la función de enseñar y la de aprender. Esta potencialidad del grupo, requiere hoy un trabajar y un trabajarse respecto de la diversidad.

Señalamos la necesidad de trabajarse respecto de la diversidad y su aceptación, porque hoy, desde las representaciones sociales –y por la hegemonía del mercado y sus leyes como institución social– se redefine el registro del otro, el que aparece muchas veces como rival a excluir o destruir. Esta precarización de la vida como rasgo del orden social produce alteraciones en los procesos de identificación, vivencias de vulnerabilidad y fragililización, de estar a merced de los acontecimientos. Se intensifica en los vínculos la dificultad para aceptar las diferencias, vividas como amenaza.

Esta situación, que desafía a los grupalistas, exige trabajo sobre las identificaciones, sobre una posibilidad de fortalecimiento del yo, de modo que los sujetos puedan reconocerse como semejantes y a la vez diferentes.

La profundización de la crisis social tiene en este sentido un efecto contradictorio: muchos se aíslan en su propio universo, pero a la vez crecen nuevamente movimientos de agrupación, identificaciones y encuentros, en la medida en que se descubren necesidades comunes. Este es un elemento central en las luchas sociales que hoy recorren nuestro país y que se dan en tantas partes del mundo.

Otro tema que comparten Freire y Pichon es la valorización de lo procesual en el aprendizaje. Respecto de Pichon diría que focaliza las vicisitudes de la relación del sujeto con el objeto de conocimiento. Hemos mencionado el concepto de obstáculo, el que sería un emergente posible del proceso del aprender. En el aprendizaje una tarea central es la resolución de la contradicción desconocimiento-conocimiento, contradicción particular de dicho proceso. Resolución que nunca es definitiva, que se da en ciertos planos y medidas. El conocimiento no sigue un derrotero lineal. Nuestro acercamiento al objeto de conocimiento tiene alternativas. Pero el aprender apunta a que crezca el polo del conocimiento y decrezca el polo del desconocimiento. Pichon, por su formación y a partir de su experiencia en el campo terapéutico, trabaja –como vimos– con la concepción de obstáculo, que consiste en una traba emocional inconsciente, operante en el contacto con el objeto de conocimiento. Alude a fantasías y montos de ansiedad emergentes, que se constituyen como obstáculo cuando se instaura un antagonismo entre el sujeto y el objeto. No se trata de un antagonismo real, sino fantaseado.

Esto nos remite nuevamente a la función del grupo como ámbito e instrumento del aprender.

Desde la comprensión de las vicisitudes del aprendizaje y de esta función grupal, surge la técnica de grupo operativo, como modalidad de trabajo que centra la interacción en la tarea, y apunta a elaborar la relación de los integrantes con su hacer, lo que a la vez implica trabajar la interacción. Uno de los fundamentos de la técnica de grupo operativo y su aplicación en el campo del aprendizaje es la comprensión de que el grupo puede resultar un sostén para el despliegue y análisis de las ansiedades que movilizan el aprender y el campo de conocimiento. El trabajar en el terreno de la formación de adultos me llevó a registrar no sólo la presencia del obstáculo, sino la operación de una estructura interna que se gesta en el desarrollo de nuestra vida, modificándose en distintas experiencias. Esa estructura se organiza a partir de una secuencia ininterrumpida de exigencias de aprendizaje, y a la que he llamado matrices de aprendizaje. Estas constituyen formas de concebir larealidad, el acto de aprender, las relaciones de poder en el aprendizaje. Se trata de algo menos puntual que el obstáculo y están profundamente enraizadas en la subjetividad. Las situaciones grupales son un instrumento apto para desplegarlas y visualizar sus aspectos modificables, así como los que pueden ser potenciados.

Retomaré, en torno de esta temática de la revalorización de lo procesual en el aprender que hacen ambos autores, la concepción de emergente al que hemos caracterizado ya como signo de un proceso. Un emergente es un hecho observable que tiene condiciones de producción. Esas condiciones no son inmediatamente registrables. Esto es: hay un observable y su existencia nos remite a indagar las condiciones de producción de ese hecho.

En el aprendizaje, los emergentes son tanto indicadores de logros como de puntos de necesidad, y por ello son orientadores del camino de tarea. Sobre esta concepción se sustenta lo que se llama “didáctica de emergentes”. Esta consiste en un diseño que se organiza desde los objetivos del aprendizaje, lo que debe ser logrado en una formación, a la vez que jerarquiza como elementos básicos del proceso, las necesidades, intereses e itinerarios que transita el sujeto del aprender.

Ese partir de la situación del sujeto que aprende es esencial en la pedagogía freiriana. Estamos ante otro punto de encuentro. La didáctica de emergentes requiere una logística, un relevamiento de datos y una operatoria destinada a estimular el desarrollo de recursos, visualizar obstáculos y redefinir posicionamientos ante el objeto de conocimiento. De allí que esta elaboración pichoniana se acerque a lo que Freire despliega en *Pedagogía de la pregunta*. Ambas concepciones concretizan algunas de las ideas a las que nos hemos referido: la unidad de enseñar y aprender, el protagonismo de los sujetos, y el carácter de eje organizador que adquiere en la interacción y el diálogo, el objeto del conocimiento. Algo nodal en estos educadores es su reconocer la práctica como fundamento y sentido del conocimiento. Si tuviera que sintetizar en unas palabras lo común entre Freire y Pichon diría: la práctica, y el protagonismo de los sujetos que conocen.

¿Por qué la práctica? ¿Qué lleva a la pregunta, a problematizarnos, a tropezar con nuestras limitaciones y a tratar de superarlas? La práctica, el hacer. La práctica es, entonces, lo que permite una interacción, una comunicación distante de las jerarquías del supuesto saber.

La práctica, cuando es valorizada, obliga a que los actores del proceso de aprendizaje se ubiquen en otras relaciones de poder, diferentes de las instituidas en el sistema educativo. Esta reubicación en cuanto al poder se funda en que la práctica nos da autoría, nos da autoridad –que deviene de la autoría– para interrogar la realidad desde distintos ángulos y poner en cuestión el propio saber, y el saber del otro. La práctica, y la teoría que en ella se sustenta y pone a prueba, es lo opuesto a lo que Freire llama el “relato del mundo” –que es una versión del mundo que se impone–. Es impensable el protagonismo compartido, la problematización auténtica, la unidad del enseñar y el aprender, sin el eje de la práctica.

> *“El posicionamiento del docente que piensa con y para el alumno, y no por el alumno, tiene implicancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cambia lo comunicacional.”*

En cuanto a la problemática de los roles y su interjuego en la relación de aprendizaje, señalaría la reflexión de Freire acerca del lugar del docente en el proceso del aprender. En textos como *Pedagogía de la pregunta* polemiza con la pedagogía institucionalista de Lapassade, aun cuando no lo haga en forma explícita. Para Freire es una negación obviar que el saber del docente es distinto del saber del alumno. Si bien todos poseemos saberes valiosos e importantes, y todos tenemos algo que aportar y enseñar; hay saberes específicos del docente, distintos del saber del alumno.

Resulta interesante esa polémica con un autor innovador como Lapassade, que ubica al docente en un lugar de pasividad. Freire sostiene: si bien el docente no tiene nada a imponer, eso no significa que no tenga nada aproponer. Para Pichon como para Freire, la función del docente no es pasiva. Y esta actividad se despliega desde distintas tareas. Pichon plantea un rol que, en un neologismo llama “copensor”. Co-pensar remite a la actitud y tarea de “aquel que piensa con otro”.

Desde ese co-pensar –nos referimos al docente o al coordinador de grupo–, sin negarse a sí mismo, ese sujeto está significando positivamente la actitud protagónica del otro. Pero ese enseñaje, si estamos en el lugar del profesor, o coordinador, no exime de orientar la información y la búsqueda a partir de los signos del aprender. Esto es muy claro en la obra de Freire. Estos aspectos de la función docente tocan las relaciones de poder. Modificar las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje no es un hecho sin consecuencias, por el contrario, resulta muy complejo. Esto se da porque los modelos internos de poder son muy fuertes y han sido aprendidos en la familia, reforzados en la institución escolar, y permanentemente sostenidos en distintos escenarios de experiencia. Cuando se buscan modalidades protagónicas de aprendizaje, y el sujeto tiene que transitar de la dependencia a una desconocida autonomía, esto le exige una redefinición subjetiva, lo que también se le impone a quien tiene que acompañarlo en la tarea. Ambos están comprometidos en la redefinición de modelos de vínculo en una relación de conocimiento.

El posicionamiento del docente que piensa con y para el alumno, y no por el alumno, tiene implicancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cambia lo comunicacional.

Pero para poder lograr eso con fluidez, hay que trabajar estructuras profundamente internalizadas. Son estructuras de poder operantes en lo definido como matrices de aprendizaje.

En esa interacción en la que hay otra circulación del saber y el poder se crean –y para eso hay que lograr disponibilidad interna– las condiciones para un diálogo múltiple.

En esas condiciones, ¿qué empieza a circular entre los sujetos implicados en ese aprendizaje? No sólo el objeto. Circula su experiencia, su vida, todo lo que englobamos con el concepto de práctica. Práctica que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones. Encontramos el concepto y la práctica de dialogicidad en la obra de Paulo Freire. ¿Cómo sería lo dialogal en Pichon? El trabaja lo dialogal como grupalista. Trata de convertir la supuesta situación grupal del sistema educativo, en una situación de encuentro real, a través de un dispositivo técnico: el de grupo operativo. Una modalidad de intervención y de organización destinadas a obtener un fin. Esta modalidad técnica se sustenta en el hecho que para Pichon los grupos tienen una operatividad que les es intrínseca, esencial, si son auténticamente grupos. Es decir, si están organizados desde necesidades comunes o complementarias, si hay proyecto y tarea compartidos, si hay internalización recíproca, si los articula un proceso de identificación. Si no se da esta condición grupal, y domina la fragmentación, si son seudogrupos, la operatividad está en crisis. Con esto estamos afirmando que lo que define a un grupo como tal es que se dé entre los participantes de esa situación la identificación en una tarea, la interacción, la existencia de la internalización recíproca. Al hablar de internalización nos referimos al proceso psicológico por el cual cada integrante inscribe a los otros, a la red interaccional de la que participa, en su mundo interno. Así se configura un entramado relacional visible sólo por sus efectos, pero profundamente articulador.

Como lo hemos mencionado, para Pichon, un rasgo que convierte al grupo en instrumento de creación, es la multiplicidad de miradas, historias y experiencias que convergen en el trabajo.

La heterogeneidad propia de los seres humanos se hace manifiesta en la situación grupal, aunque haya búsquedas y objetivos que puedan ser puestosen común. Insistimos: si lo común y lo heterogéneo pueden operativizarse, se potencia la creatividad. Esto no se da sin confrontación y conflicto, pero también resulta en la apertura de caminos inesperados y nuevas alternativas. Rescatamos el valor de la confrontación y la polémica en el proceso de aprendizaje, en la medida que estemos trabajando desde la práctica, la libertad de las ideas y poniendo en juego ese criterio de verdad que es la prueba de la práctica, del hacer. Esto contribuye a la comprensión de las complejidades que enfrentamos en el aprender, rompiendo con la visión empobrecida que da la unilateralidad en el pensamiento.

Otro de los signos que marcan el pensamiento de Freire y de Pichon es el reconocimiento, el respeto y la tolerancia hacia el carácter asistemático de la producción colectiva. Este incorporar al proceso de aprendizaje lo asistemático, sin negar la posibilidad de sistematizarlo en otro momento, es otro de los grandes aportes de ambos autores. Esta actitud no surge de su desinterés por un punto de llegada en la tarea, sino porque ambos reconocen que el proceso de conocimiento tiene ritmos, tiempos y caminos que son personales. Estas particularidades subjetivas, en general, no son respetadas en el sistema educativo en el que imperan la ilusión y el valor de la homogeneidad. Insisto en que se trata de un valor hegemónico y a la vez un hecho ilusorio, pero que toma visos de realidad al acallarse las diferencias.

La absolutización de la homogeneidad en el sistema educativo facilita ciertas formas de las relaciones de poder. Educa para reproducción y la pasividad.

Lo asistemático está entrelazado con el protagonismo, con la presencia de lo histórico-personal, los rasgos subjetivos, las particularidades culturales. Por tanto, la valoración de lo heterogéneo y su consecuencia en la modalidad de la producción y el intercambio, no podía ser sino un rasgo común en el pensamiento de dos autores con una visión integrada del sujeto que aprende, en su historicidad, su emocionalidad, sus formas de hacer y pensar, y la incidencia de estos factores en el conocimiento. Ambas concepciones abren paso, en su modalidad operativa, para que en el proceso de aprender se desplieguen y analicen las significaciones individuales, familiares y sociales que se dan en ese hecho, y la forma en que esas significaciones trabajan en la interioridad del sujeto.

Esto insiste en remitirnos a la intensidad afectiva que se da en el acto de conocimiento, a la vez que subraya algo permanentemente planteado: el docente y el grupo constituyen un necesitado sostén de esa relación de aprendizaje, que tanta carga emocional e histórica tiene para cada uno de nosotros.

Queda entonces instalada otra cuestión, que nos involucra como docentes: ¿cómo construimos, en un acontecer compartido con los protagonistas de ese proceso, una actitud de aprendizaje? ¿Cómo nos construimos como sujetos del conocimiento? Esta concepción del aprender que recorre tanto el pensamiento de Pichon como el de Freire, resulta particularmente desafiante para quienes somos docentes o queremos serlo. Nos proponemos una tarea con

Freire y Enrique Pichon Rivière"

DE QUIROGA

e dan en tantas partes del mundo.

Otro tema que comparten Freire y Pichon s la valorización de lo procesual en el aprenizaje. Respecto de Pichon diría que focaza las vicisitudes de la relación del sujeto on el objeto de conocimiento. Hemos menonado el concepto de obstáculo, el que ería un emergente posible del proceso del prender. En el aprendizaje una tarea cenal es la resolución de la contradicción desonocimiento-conocimiento, contradicción articular de dicho proceso. Resolución que unca es definitiva, que se da en ciertos plaos y medidas. El conocimiento no sigue n derrotero lineal. Nuestro acercamiento objeto de conocimiento tiene alternativas. ero el aprender apunta a que crezca el po del conocimiento y decrezca el polo del esconocimiento. Pichon, por su formación a partir de su experiencia en el campo tepéutico, trabaja –como vimos– con la conepción de obstáculo, que consiste en una uba emocional inconsciente, operante en contacto con el objeto de conocimiento. ude a fantasías y montos de ansiedad mergentes, que se constituyen como obsculo cuando se instaura un antagonismo tre el sujeto y el objeto. No se trata de un tagonismo real, sino fantaseado.

Esto nos remite nuevamente a la función l grupo como ámbito e instrumento del render.

Desde la comprensión de las vicisitudes l aprendizaje y de esta función grupal, rge la técnica de grupo operativo, como odalidad de trabajo que centra la interacn en la tarea, y apunta a elaborar la reión de los integrantes con su hacer, lo e a la vez implica trabajar la interacción. o de los fundamentos de la técnica de upo operativo y su aplicación en el cam del aprendizaje es la comprensión de e el grupo puede resultar un sostén pael despliegue y análisis de las ansiedades e movilizan el aprender y el campo de nocimiento. El trabajar en el terreno de ormación de adultos me llevó a registrar sólo la presencia del obstáculo, sino la eración de una estructura interna que se sta en el desarrollo de nuestra vida, moicándose en distintas experiencias. Esa uctura se organiza a partir de una seencia ininterrumpida de exigencias de rendizaje, y a la que he llamado matrices aprendizaje. Estas constituyen formas de ncebir larealidad, el acto de aprender, las laciones de poder en el aprendizaje. Se a de algo menos puntual que el obstáo y están profundamente enraizadas en ubjetividad. Las situaciones grupales son instrumento apto para desplegarlas y vilizar sus aspectos modificables, así co los que pueden ser potenciados.

Retomaré, en torno de esta temática de la alorización de lo procesual en el aprenr que hacen ambos autores, la concepn de emergente al que hemos caracterilo ya como signo de un proceso. Un ergente es un hecho observable que tiecondiciones de producción. Esas condines no son inmediatamente registrables. o es: hay un observable y su existencia s remite a indagar las condiciones de proción de ese hecho.

En el aprendizaje, los emergentes son tanindicadores de logros como de puntos necesidad, y por ello son orientadores camino de tarea. Sobre esta concepción sustenta lo que se llama "didáctica de ergentes". Esta consiste en un diseño que organiza desde los objetivos del aprenaje, lo que debe ser logrado en una forción, a la vez que jerarquiza como eleentos básicos del proceso, las necesidades, intereses e itinerarios que transita el sujeto del aprender.

Ese partir de la situación del sujeto que aprende es esencial en la pedagogía freiriana. Estamos ante otro punto de encuentro. La didáctica de emergentes requiere una logística, un relevamiento de datos y una operatoria destinada a estimular el desarrollo de recursos, visualizar obstáculos y redefinir posicionamientos ante el objeto de conocimiento. De allí que esta elaboración pichoniana se acerque a lo que Freire despliega en *Pedagogía de la pregunta*. Ambas concepciones concretizan algunas de las ideas a las que nos hemos referido: la unidad de enseñar y aprender, el protagonismo de los sujetos, y el carácter de eje organizador que adquiere en la interacción y el diálogo, el objeto del conocimiento. Algo nodal en estos educadores es su reconocer la práctica como fundamento y sentido del conocimiento. Si tuviera que sintetizar en unas palabras lo común entre Freire y Pichon diría: la práctica, y el protagonismo de los sujetos que conocen.

¿Por qué la práctica? ¿Qué lleva a la pregunta, a problematizarnos, a tropezar con nuestras limitaciones y a tratar de superarlas? La práctica, el hacer. La práctica es, entonces, lo que permite una interacción, una comunicación distante de las jerarquías del supuesto saber.

La práctica, cuando es valorizada, obliga a que los actores del proceso de aprendizaje se ubiquen en otras relaciones de poder, diferentes de las instituidas en el sistema educativo. Esta reubicación en cuanto al poder se funda en que la práctica nos da autoría, nos da autoridad –que deviene de la autoría– para interrogar la realidad desde distintos ángulos y poner en cuestión el propio saber, y el saber del otro. La práctica, y la teoría que en ella se sustenta y pone a prueba, es lo opuesto a lo que Freire llama el "relato del mundo" –que es una versión del mundo que se impone–. Es impensable el protagonismo compartido, la problematización auténtica, la unidad del enseñar y el aprender, sin el eje de la práctica.

> *"El posicionamiento del docente que piensa con y para el alumno, y no por el alumno, tiene implicancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cambia lo comunicacional."*

En cuanto a la problemática de los roles y su interjuego en la relación de aprendizaje, señalaría la reflexión de Freire acerca del lugar del docente en el proceso del aprender. En textos como *Pedagogía de la pregunta* polemiza con la pedagogía institucionalista de Lapassade, aun cuando no lo haga en forma explícita. Para Freire es una negación obviar que el saber del docente es distinto del saber del alumno. Si bien todos poseemos saberes valiosos e importantes, y todos tenemos algo que aportar y enseñar; hay saberes específicos del docente, distintos del saber del alumno.

Resulta interesante esa polémica con un autor innovador como Lapassade, que ubica al docente en un lugar de pasividad. Freire sostiene: si bien el docente no tiene nada a imponer, eso no significa que no tenga nada aproponer. Para Pichon como para Freire, la función del docente no es pasiva. Y esta actividad se despliega desde distintas tareas. Pichon plantea un rol que, en un neologismo llama "copensor". Co-pensar remite a la actitud y tarea de "aquel que piensa con otro".

Desde ese co-pensar –nos referimos al docente o al coordinador de grupo–, sin negarse a sí mismo, ese sujeto está significando positivamente la actitud protagónica del otro. Pero ese enseñaje, si estamos en el lugar del profesor, o coordinador, no exime de orientar la información y la búsqueda a partir de los signos del aprender. Esto es muy claro en la obra de Freire. Estos aspectos de la función docente tocan las relaciones de poder. Modificar las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje no es un hecho sin consecuencias, por el contrario, resulta muy complejo. Esto se da porque los modelos internos de poder son muy fuertes y han sido aprendidos en la familia, reforzados en la institución escolar, y permanentemente sostenidos en distintos escenarios de experiencia. Cuando se buscan modalidades protagónicas de aprendizaje, y el sujeto tiene que transitar de la dependencia a una desconocida autonomía, esto le exige una redefinición subjetiva, lo que también se le impone a quien tiene que acompañarlo en la tarea. Ambos están comprometidos en la redefinición de modelos de vínculo en una relación de conocimiento.

El posicionamiento del docente que piensa con y para el alumno, y no por el alumno, tiene implicancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cambia lo comunicacional.

Pero para poder lograr eso con fluidez, hay que trabajar estructuras profundamente internalizadas. Son estructuras de poder operantes en lo definido como matrices de aprendizaje.

En esa interacción en la que hay otra circulación del saber y el poder se crean –y para eso hay que lograr disponibilidad interna– las condiciones para un diálogo múltiple.

En esas condiciones, ¿qué empieza a circular entre los sujetos implicados en ese aprendizaje? No sólo el objeto. Circula su experiencia, su vida, todo lo que englobamos con el concepto de práctica. Práctica que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones. Encontramos el concepto y la práctica de dialogicidad en la obra de Paulo Freire. ¿Cómo sería lo dialogal en Pichon? El trabaja lo dialogal como grupalista. Trata de convertir la supuesta situación grupal del sistema educativo, en una situación de encuentro real, a través de un dispositivo técnico: el de grupo operativo. Una modalidad de intervención y de organización destinadas a obtener un fin. Esta modalidad técnica se sustenta en el hecho que para Pichon los grupos tienen una operatividad que les es intrínseca, esencial, si son auténticamente grupos. Es decir, si están organizados desde necesidades comunes o complementarias, si hay proyecto y tarea compartidos, si hay internalización recíproca, si los articula un proceso de identificación. Si no se da esta condición grupal, y domina la fragmentación, si son seudogrupos, la operatividad está en crisis. Con esto estamos afirmando que lo que define a un grupo como tal es que se dé entre los participantes de esa situación la identificación en una tarea, la interacción, la existencia de la internalización recíproca. Al hablar de internalización nos referimos al proceso psicológico por el cual cada integrante inscribe a los otros, a la red interaccional de la que participa, en su mundo interno. Así se configura un entramado relacional visible sólo por sus efectos, pero profundamente articulador.

Como lo hemos mencionado, para Pichon, un rasgo que convierte al grupo en instrumento de creación, es la multiplicidad de miradas, historias y experiencias que convergen en el trabajo.

La heterogeneidad propia de los seres humanos se hace manifiesta en la situación grupal, aunque haya búsquedas y objetivos que puedan ser puestosen común. Insistimos: si lo común y lo heterogéneo pueden operativizarse, se potencia la creatividad. Esto no se da sin confrontación y conflicto, pero también resulta en la apertura de caminos inesperados y nuevas alternativas. Rescatamos el valor de la confrontación y la polémica en el proceso de aprendizaje, en la medida que estemos trabajando desde la práctica, la libertad de las ideas y poniendo en juego ese criterio de verdad que es la prueba de la práctica, del hacer. Esto contribuye a la comprensión de las complejidades que enfrentamos en el aprender, rompiendo con la visión empobrecida que da la unilateralidad en el pensamiento.

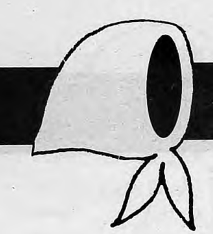
Otro de los signos que marcan el pensamiento de Freire y de Pichon es el reconocimiento, el respeto y la tolerancia hacia el carácter asistemático de la producción colectiva. Este incorporar al proceso de aprendizaje lo asistemático, sin negar la posibilidad de sistematizarlo en otro momento, es otro de los grandes aportes de ambos autores. Esta actitud no surge de su desinterés por un punto de llegada en la tarea, sino porque ambos reconocen que el proceso de conocimiento tiene ritmos, tiempos y caminos que son personales. Estas particularidades subjetivas, en general, no son respetadas en el sistema educativo en el que imperan la ilusión y el valor de la homogeneidad. Insisto en que se trata de un valor hegemónico y a la vez un hecho ilusorio, pero que toma visos de realidad al acallarse las diferencias.

La absolutización de la homogeneidad en el sistema educativo facilita ciertas formas de las relaciones de poder. Educa para reproducción y la pasividad.

Lo asistemático está entrelazado con el protagonismo, con la presencia de lo histórico-personal, los rasgos subjetivos, las particularidades culturales. Por tanto, la valoración de lo heterogéneo y su consecuencia en la modalidad de la producción y el intercambio, no podía ser sino un rasgo común en el pensamiento de dos autores con una visión integrada del sujeto que aprende, en su historicidad, su emocionalidad, sus formas de hacer y pensar, y la incidencia de estos factores en el conocimiento. Ambas concepciones abren paso, en su modalidad operativa, para que en el proceso de aprender se desplieguen y analicen las significaciones individuales, familiares y sociales que se dan en ese hecho, y la forma en que esas significaciones trabajan en la interioridad del sujeto.

Esto insiste en remitirnos a la intensidad afectiva que se da en el acto de conocimiento, a la vez que subraya algo permanentemente planteado: el docente y el grupo constituyen un necesitado sostén de esa relación de aprendizaje, que tanta carga emocional e histórica tiene para cada uno de nosotros.

Queda entonces instalada otra cuestión, que nos involucra como docentes: ¿cómo construimos, en un acontecer compartido con los protagonistas de ese proceso, una actitud de aprendizaje? ¿Cómo nos construimos como sujetos del conocimiento? Esta concepción del aprender que recorre tanto el pensamiento de Pichon como el de Freire, resulta particularmente desafiante para quienes somos docentes o queremos serlo. Nos proponemos una tarea con ▶



ASOCIACION MADRES DE PLAZA DE MAYO

otro en una actitud pedagógica profundamente intrincada con una actitud psicológica. Hemos señalado la existencia de obstáculos en el aprender, y la necesidad de su trabajo. Esto requiere que los primeros obstáculos a trabajar sean los nuestros, así como que intentemos visualizar nuestros modelos de aprendizaje y vínculo, en búsqueda de su nueva elaboración. Una cuestión central en nuestro posicionamiento, en el trabajo de nuestra identidad docente, es desplegar la posibilidad real de aprender de otro y con otro, problematizarnos y desarrollar una escucha que es fundamento de la dialogicidad.

¿Cómo se trabaja el educador? Una necesidad permanente es la actualización de contenidos, el movilizar nuestros saberes, lo que se consigue en la práctica continua, el estudio y la relación con otros que interrogan y se interrogan.

El campo de conocimiento en tanto complejo y cambiante nos plantea esta exigencia.

A la vez nos encontramos con ese campo de conocimiento en la interioridad de relaciones histórico-sociales concretas, en situaciones institucionales y en circunstancias personales que inciden en nuestra relación con dicho campo y en la interacción de quienes compartimos la tarea.

También nos encontramos con otros que tienen esa cualidad de "lo otro", que nos muestran modalidades de pensamiento, sentimiento y acción diversas a las nuestras, y diversas entre sí. Hemos hecho un planteo respecto de la problemática de los grupos en torno de la aceptación o el rechazo de las diferencias: ¿cómo nos posicionamos los docentes? ¿Cómo albergamos o rechazamos la diversidad? Querría dejar abierta otra pregunta: ¿Cómo nos situamos en ese socio-histórico que es escenario del aprender? Si el aprendizaje implica cierta crisis, ¿cómo aprender y acompañar el aprendizaje de otros, en un período de crisis social que se convierte en crisis subjetiva? Eso requiere de parte nuestra, capacidad de continencia, aun en nuestra vulnerabilidad. Este es uno de los desafíos que hoy marcan la tarea docente, ya que estamos tan impactados por el acontecer socio-histórico como el que está compartiendo con nosotros el espacio de aprendizaje. Esto conduce, una vez más, a la necesidad de operativizar la unidad del enseñar y el aprender, con pertinencia, con posibilidad de un vínculo maduro, de identificación y discriminación. Requiere la reciprocidad del sostén.



Formarnos como educadores es un trabajo permanente, tanto de lo que es investigar en un proceso de aprendizaje como de los contenidos y el conocimiento de lo grupal, a la vez que exige una elaboración personal, de actitudes. Todo esto, explícita o implícitamente, estuvo siempre presente, en el pensamiento y en la práctica, de Freire y de Pichon. Y por eso ellos resultan modelos identificatorios para los que estamos en este camino. No querría cerrar esta exposición parcial de lo que comparten Freire y Pichon sin mencionar el lugar que ambos le dan a la esperanza.

"Esperanza activa, que no es pura espera, pues si no sería una esperanza vana, sería pasividad, sería ilusión, dependencia, sería antagónica con el protagonismo. Esta es la esperanza que está ligada a sostener un sueño, y la posibilidad de ese sueño, a los ideales. Esperanza que puede implicar alegría, o también indignación." Hasta aquí he mencionado y parafraseado algunas anotaciones de Freire acerca de la esperanza.

Pichon es un sostenedor del tema del proyecto. Articula salud mental con proyecto. Relaciona el desarrollo subjetivo y social con la elaboración de proyectos. El que hoy la Organización Mundial de la Salud informe que una de las causas de patología mental creciente en el mundo se expresa y sustenta en la ausencia de proyectos, le daría la razón a Pichon. Este carácter patogénico de una ausencia de proyecto en la que convergen la posmodernidad y la llamada globalización parecen dar razón a este terapeuta que le otorgó tanta importancia a la temática de la pérdida, del vacío, ligada a lo que hoy se denomina "patologías de la destrucción".

Estaría planteada una conmocionante alternativa: la depresión y el vacío, por un lado; y por el otro, el proyecto como salida vital.

Pichon en una carta, que era un collage, me decía: "Para sobrevivir, planificar la esperanza, remedio para melancólicos".

Es decir, elaborar un proyecto y sostenerlo. El coraje es otro rasgo que comparten Freire y Pichon. Coraje para sostener sus proyectos fuera cual fuere el precio que ambos, de distinta manera, debieron pagar. Y ambos fueron maestros de esperanza. Desde esta concepción del proyecto y la esperanza reflexionemos acerca de que el escepticismo y la desesperanza son hoy una enorme fuente de sufrimiento para millones de personas en el mundo. Pero son también, básicamente, una estrategia de poder. Una estrategia de parálisis y desencanto, que lleva a los sujetos a encerrarse en sí mismos, a pensar que la propia piel y los propios pensamientos son el mejor refugio ante la hostilidad del mundo.

Esto, en política, lleva a la desmovilización. Los que hoy se movilizan, social y políticamente, están indignados, pero luchan por la dignidad. ¿Están desesperados? Creo que no se ha agotado su paciencia, y han redefinido su autopercepción, la que quizá los llevó, en algún momento, a la desesperación. Son los que hoy desarrollan la capacidad para la rebeldía, que incluye un proyecto, que no es un movimiento a ciegas, que no se trata, como dicen algunos autores, de "cuerpos en acto, sin narrativa ni pensamiento". Esa capacidad de rebeldía es necesaria ante un destino que quiere imponérsenos como irreversible, en tanto se sostiene el mito de que éste es el único orden posible, el único mundo posible.

Me refiero a los que hoy, en un sistema de opresión, luchan desde la dignidad, y vislumbran esperanzas aun en el dolor. Luchan desde la dignidad, no sólo por la dignidad; y desde una forma de esperanza que, como diría Freire, no es pura espera. Es esperanza que tiene que planificarse en un proyecto.

Por todo esto, diría para cerrar esta charla que tanto Freire como Pichon Rivière tuvieron conciencia de la dimensión política de su hacer.



Apareció el número 3 de *Locas, cultura y utopías*

A NUESTROS LECTORES

Hemos decidido no gastar páginas con la "prisión" de Carlos Menem. Estamos hartos de detenidos de lujo y procesos declarativos que acentúan la impunidad de represores y corruptos, asquean el sentido de justicia y violan la mínima igualdad ante la ley, los juicios y efectos de las sentencias.

Hay que evitar las distracciones que escamotean la escena política, que desnaturalizan la conciencia crítica, haciendo pasar lo meramente secundario por principal. Es preciso hablar de las causas estructurales que han arrimado el país a la quiebra económica y al autoritarismo. Ahí están, como un síntoma de la cruel realidad que vivimos, los procesos a cara de perro y los encarcelamientos rigurosos que cargan las espaldas de los militantes populares; ahí están los vejámenes que sufrió Alejandra, la hija de Hebe de Bonafini, torturada al igual que cientos de muchachas y muchachos en las comisarías y en las calles del país, mientras el gobierno -a la cabeza un presidente con aire de autista- se lava las manos, recordándonos lo peor de la dictadura. Ahí están los índices terribles de desocupación, el aumento sin tregua de la deuda externa, la destrucción del aparato productivo y los efectos perversos de las privatizaciones, faenas de un ministro de Economía que cada día se asemeja más a un elefante ciego.

De los *circos* y *sainetes* del poder que se ocupen otros, sobran. A nosotros nos convoca la *épica* de los que resisten de mil modos. El *drama* de quienes más padecen un sistema que irradia el tufo de la muerte.

Investigar, reflexionar, dialogar, escarbar a fondo en la realidad social. Debemos conocer lo que vamos a cambiar. Verdad y belleza pueden ir de la mano. ¿O alguno cree que la batalla está perdida?

Vicente Zito Lema,
director periodístico